

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE RELACIONAMENTO
EMPÁTICO**

Joel Jacinto Moreira Rodrigues

Outubro 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora
Catarina do Vale Brandão (F.P.C.E.U.P)

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE RELACIONAMENTO
EMPÁTICO**

Joel Jacinto Moreira Rodrigues

Outubro 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora
Catarina do Vale Brandão (F.P.C.E.U.P)

Joel Jacinto Moreira Rodrigues
Presidente: Doutora Teresa Leal
Arguente: Doutor José Miguez
Orientadora: Doutora Catarina Brandão
Classificação: 16 valores

Resumo

O psicólogo para ser capaz de orientar o processo de mudança comportamental, necessita de adquirir competências relacionais e obter formação de forma a conseguir manter um vínculo afetivo com quem o procura em busca de apoio. Com este objetivo foi elaborado um programa de desenvolvimento de competências de relacionamento empático, com o suporte teórico da *Theory of Attachment Based Interest Sharing* e *Goal-Correct Empathic Attunement*. Este programa foi implementado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. No presente estudo procura-se analisar o impacto deste programa no desenvolvimento de competências e a possível influência da alteração do seu design do ano letivo 2010/2011 para o ano letivo 2011/2012. Esta alteração passou pela realização de mais uma situação de entrevista e respetivo debriefing no primeiro ano e da realização de uma reflexão autocrítica final no segundo ano. A amostra é constituída por 60 estudantes ($N_{2010/2011}=30$, $N_{2011/2012}=30$) que tiveram participação ativa no programa de desenvolvimento. Para recolha de dados foi utilizada uma ferramenta de reflexão – o Sisdat. Os dados foram analisados segundo uma abordagem qualitativa. Os resultados indicam que a realização de um debriefing adicional permite aos participantes, uma melhor atribuição de significado às suas experiências e ao seu desempenho. Induzindo assim a promoção da desativação do sistema de autodefesa e ao incremento dos níveis de ativação do seu sistema de exploração. Verifica-se que a reiteração desta atividade proporciona a criação de um contexto mais seguro para o desenvolvimento, permitindo aos estudantes reduzirem os seus níveis de ansiedade e partilharem as suas vivências de uma forma mais aberta. A oportunidade de efetuarem um maior número de repetição de atividades e de rotação de papéis, levou os estudantes ao aumento de um sentimento de melhoria nas competências aplicadas.

Palavras-Chave: *Theory of Attachment Based Interest Sharing*, *Goal-Correct Empathic Attunement*; Psicólogo; Competências de relacionamento empático.

Abstract

To be able to manage the behaviour changing process of the individual it is essential for the psychologist to acquire relational competences and obtain academic training so that he can keep an affective bond with the one who looks for him in the search of some support. With that objective a development program of emphatic relationship competences was designed, based on the theoretical support of *Theory of Attachment Based Interest Sharing* (TABEIS) and *Goal-Correct Empathic Attunement* (GCEA). This program was implemented in the University of Oporto Academy of Psychology and Educational Sciences. The aim of the current study is to analyse the impact of the program on the development of competences and possible influence of the alteration of its design from the school year 2010/2011 to that of 2011/ 2012. The referred modification consisted of conducting another interview situation and respective *debriefing* in the first year and by conducting a self-critical reflection at the end of the second year. The sample is constituted by 60 students ($N_{2010 / 2011} = 30$, $n_{2011 / 2012} = 30$) who participated actively in the development program. The SISDAT - data collection tool, was used for reflection. Data were analyzed using a qualitative approach. The results indicate that performing an additional *debriefing* allows participants in the study a better attribution of meaning to their experiences and their performance, thus inducing promoting deactivation of their self-defense system and the increase in the levels of activation of their exploration system. It seems that the reiteration of this activity provides the creation of a safer environment for development, encouraging students to reduce their anxiety levels and sharing their experiences in a more open way. Having the opportunity to make a repetition of activities and role rotation led students to an increased feeling of improvement in the applied skills.

KEY WORDS: Theory of Attachment Based Interest Sharing, Goal-Correct Empathic Attunement; psychologist; Empathic Relationship Skills.

Résumé

Le Psychologue, pour être capable de guider le processus de changement comportemental, a besoin d'acquérir des compétences relationnelles et obtenir formation pour y arriver à maintenir le bien affectif avec qui va lui consulter en cherchant son soutien. Avec cet objectif, il a été préparé un programme de développement de compétences de relation empathique, avec le support théorique de la Theory of Attachment Based Interest Sharing et Goal Corrected Empathic Attunement. Ce programme a été mis en œuvre dans la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto. Cette étude vise à analyser l'impact de ce programme dans le développement des compétences et la possible influence du changement de sa conception dans l'année scolaire 2010/2011 pour l'année 2011/2012 et l'impact dans le cadre du développement de compétences. Ce changement est passé pour la réalisation d'une situation d'entretien en plus et respectif debriefing dans la première année et la réalisation d'une réflexion autocritique finale dans la deuxième année. L'échantillon est constitué pour 60 élèves ((N_{2010/2011}=30, N_{2011/2012}=30) qui ont participé activement dans le programme de développement, pour la collecte de données a été utilisé un outil, le Sisdat. Les données ont été analysées en utilisant une approche qualitative. Les résultats indiquent que la réalisation d'un debriefing de plus permet, aux participants, une meilleure attribution de sens à leurs expériences et leurs performances, induisant ainsi la promotion de la désactivation du système d'auto-défense et l'augmentation des niveaux d'activation du système d'exploration. Il apparaît que la répétition de cette activité offre la création d'un contexte plus sûr pour le développement, permettant aux étudiants de réduire leurs niveaux d'anxiété et de partager leurs expériences dans un environnement plus ouvert. Ayant la possibilité d'effectuer un plus grand nombre de répétitions d'activités et de rotation de rôles, a conduit les étudiants à une augmentation d'un sentiment d'amélioration des compétences appliquées.

Mots-clés : Theory of Attachment Based Interest Sharing, Goal-Correct Empathic Attunement; Psychologue ; Compétences de relation empathique ;

Agradecimentos

À professora Catarina Brandão, pela paciência, apoio e fundamentalmente pela sua análise crítica.

À Liliana Santos pelas suas apetências linguistas no Francês.

Ao Hugo Pereira por me ter acompanhado em grande parte desta caminhada.

Ao Pedro Cruz por saber que posso sempre contar com a sua amizade.

À Joana, ao Ruca, à Nidia, ao Bruninho, à Rita e ao Gonçalo pelo união que formamos desde os tempos do aeiou.

Ao Tiago e à Graça, pelo inestimável carinho e pela motivação que me ofereceram.

À Marta por ser uma guerreira e mais do que isso ser um exemplo de perseverança. A estrela que me ilumina e inspira.

Aos meus pais pelo amor incondicional e porque sem eles nada faz sentido.

Aos meus irmãos por estarem sempre comigo e por serem o meu suporte.

A todos vocês o meu profundo

Agradecimento.

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
1. O Psicólogo	3
2. A Theory of Attachment Based Exploratory Interest Sharing	5
2.1 Sistema de Careseeking e Sistema de Caregiving	6
2.2 Sistema de Autodefesa	7
2.3. Sistemas de Suporte/Não Suporte Interno e Externo	8
2.4. Sistema de exploração e partilha de interesses	10
3. Goal Corrected Empathic Attunement	11
Parte II – Estudo Empírico	16
4. Método	16
4.1. Objetivos gerais e proposições de investigação	18
4.2. Participantes	19
4.3. Instrumento de Recolha de Informação	19
4.4. Procedimento	20
4.5.Técnica de Análise de Informação	20
5. Apresentação dos Resultados e sua Discussão	22
Reflexões Finais	37
Referências Bibliográficas	40

Índice de figuras

Figura 1 - Programa de Desenvolvimento de Competências de Relacionamento Empático.	16
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 - Goal-corrected Empathic Attunement no contexto da Psicoterapia	14
Quadro 2 - Exemplo de verbalizações pré e pós debriefing	25
Quadro 3 - Verbalizações que oferecem suporte para a proposição 3	34

Índice de Tabelas

Tabela 1 Número participantes codificados nos momentos pré e pós debriefing	24
Tabela 2 Número de participantes codificados após a realização das entrevistas	29
Tabela 3 Categorias que oferecem suporte para a proposição 3	33

Índice de Anexos

Anexo I - Sistema de categorias	44
---------------------------------	----

Índice de Abreviaturas e Siglas

TABEIS – THEORY OF BASED EXPLORATORY INTEREST SHARING

GCEA – GOAL CORRECTED EMPATHIC ATTUNEMENT

TPIQ – TRABALHOS PRÁTICOS DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

FPCEUP – FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DO PORTO

PDCRE- PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE
RELACIONAMENTO EMPÁTICO

Introdução

As vincadas alterações no contexto profissional nos últimos anos, exigem que o aluno, finalizada a sua formação académica, apresente competências para além das científicas. Exigem-se competências comunicacionais, pessoais e organizacionais e outras. De forma a colmatar estas demandas, a metodologia do ensino superior sofreu um redirecionamento das suas orientações de aprendizagem com a entrada do processo de Bolonha. Este processo preconiza um estilo de aprendizagem ativo, onde o aluno é o principal responsável pelo seu desenvolvimento de competências, cabendo ao docente facilitar e orientar o seu direcionamento, no intuito que este seja capaz de “desenvolver capacidades mais voltadas para o mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento” (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira 2007, p.17).

A introdução do processo de Bolonha acompanha as modificações pedagógicas ocorridas na Psicologia nas últimas décadas, onde segundo Foud, Hatcher Hutchings, Collins.jr, Grus, Kaslow, Madson e Crossman (2009), se tem prestado atenção acrescida à identificação de competências psicológicas nucleares, que devem estar presentes nos modelos educativos. Os modelos de aprendizagem devem estar formulados de forma a ser possível avaliar os resultados obtidos pelos alunos. Para os mesmos autores é fundamental, que a nível educativo e de formação, sejam implementados os melhores modelos práticos e que o seu desenvolvimento seja guiado por uma abordagem baseada nas competências. Um dos grupos de competências base que os autores enumeram são as competências de relacionamento.

Com este predicado Miguez (2013) desenvolveu um programa de desenvolvimento de competências de relacionamento empático em contexto educativo. O programa pretende não só capacitar os alunos enquanto futuros psicológicos, a apreenderem os conceitos teóricos abordados neste programa, mas também potenciar e proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências de relacionamento empático.

No contexto da execução deste programa o estudo que aqui se apresenta pretende perceber o impacto das atividades realizadas no

facilitamento da melhoria de competências, assim como na criação de um contexto seguro para o desenvolvimento e simultaneamente perceber a influência das atividades a nível do impacto no sistema de defesa do *self* dos participantes. Como o programa de desenvolvimento foi realizado em dois anos letivos, procura-se perceber quais as implicações da mudança do design do programa de um ano para o outro.

A presente dissertação encontra-se estruturada em redor de três partes centrais. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico subjacente à investigação realizada, pretendendo refletir acerca do papel do psicólogo e das suas competências, assim como sobre as teorias de relacionamento empático que sustentaram teoricamente o programa de desenvolvimento de competências de relacionamento empático, sendo elas a *Theory of Attachment Based Exploratory Interest Sharing* e o *Goal Corrected Empathic Attunement*. Numa segunda fase apresentamos a metodologia utilizada neste estudo, explanando os objetivos e proposições de investigação, assim como o procedimento do estudo. Na última parte são apresentados e discutidos os resultados obtidos através da análise da informação recolhida e apresentadas reflexões finais.

Parte I - Enquadramento teórico

1.O Psicólogo

A Psicologia, enquanto ciência, poderá apresentar-se como sendo um mecanismo facilitador na medida em que auxilia o sujeito em crise a flexibilizar os seus modelos comportamentais, de modo a que, perante a perturbação e o ruído o sujeito consiga ordenar o seu pensamento de forma lógica e coerente (Mahoney, 1998 citado em Pena & Oliveira, 2012). Consequentemente, cabe ao psicólogo ser o facilitador dessa reorganização.

O psicólogo é, segundo o dicionário da APA (VandenBos, 2001,p.431) uma pessoa que recebe formação educacional numa Universidade ou entidade equivalente, em “pesquisa, prática ou ensino, de um ou mais ramos ou subdivisões da Psicologia”. Na mesma linha Araújo (2011, p.20) refere que o “psicólogo é um especialista no estudo do comportamento humano, que tem de cumprir determinados requisitos de formação”. Segundo o mesmo autor, o psicólogo “é um profissional que procura compreender os seres humanos, seus pensamentos e comportamentos”, levando o indivíduo a lidar com os seus problemas através do uso de processos baseados na ciência psicológica (Araújo, 2011, p.21).

Leva-nos isto a apresentar o psicólogo como sendo um promotor de saúde, pois este técnico poderá levar uma pessoa em crise a encontrar um *continuum* no meio do caos por si vivenciado, ou seja, ele é um “especialista” nos processos de mudança comportamental (Oliveira, 2004, citado por Pena & Oliveira, 2012). Para ser capaz de orientar o processo de mudança comportamental de uma forma eficaz e não disruptivo, e segundo o código deontológico da Ordem dos Psicólogos¹, o psicólogo tem de regular as suas ações mediante as boas práticas, fundamentando-se em conhecimentos científicos, bem como adquirindo as competências necessárias e responsáveis para a sua atuação profissional. Segundo Brandão e Guimarães (2001), as competências são edificadas através de processos de aprendizagem motivadas por grupos de capacidades humanas: conhecimentos (informação,

¹ De acordo com o Dec: Lei nº78/2011 de 20 de abril.

saber o quê e saber o porquê), habilidades (técnica, capacidade e saber como) e atitudes (querer fazer, identidade e determinação).

A base de dados Onet² informa que a nível de conhecimentos o psicólogo deverá ter o conhecimento do comportamento humano, assim como da sua performance, tendo sempre em conta o contexto e as diferenças individuais no que toca à personalidade e aos interesses de cada um. Deverá também ter o conhecimento de métodos e procedimentos de diagnóstico, tratamento e reabilitação de desordens mentais. No que concerne às habilidades, a mesma base de dados refere algumas habilidades relacionais essenciais num profissional de Psicologia, como a escuta ativa, onde se pressupõe que o psicólogo escute atentamente o que o outro lhe transmite, percebendo o que por este está a ser comunicado e onde o outro quer chegar a formular questões apropriadas, não interrompendo o discurso do outro de forma inapropriada. A capacidade comunicacional de transmitir informação eficazmente, tal como, a percepção social de estar ciente das reações manifestadas pelo paciente e o significado de tais manifestações, são outras duas habilidades fundamentais para o exercício competente do psicólogo.

Conforme Araújo (2011, p.59), a competência nuclear do psicólogo é o saber transformar-se/saber relacionar-se. Este deverá conseguir uma adaptação clara aos “contextos e às pessoas e desenvolver assertividade, competências sociais e capacidade para a sua auto mudança”. Na mesma linha de pensamento, Manuel Abreu (Psis21, 2012) refere que, na orientação do saber relacionar-se, é vital para o psicólogo ser capaz de demonstrar capacidades empáticas. Esta ideia é fundamental para o estudo que aqui se apresenta visto este focar um programa de desenvolvimento de competências relacionais empáticas. Rogers (1985) refere-se à relação empática como um processo de identificação, no qual uma pessoa tem a capacidade de se colocar no mundo interior do outro, explorando as vivências e experiências deste como se fossem suas, construindo-se desta forma uma relação de comunhão, onde em conjunto tentam atribuir significados explícitos a essas experiências, levando o outro a vivenciá-las de forma plena e livre de receios.

² <http://www.onetonline.org/> base de dados de descritivos funcionais e informações ocupacionais.

2. A Theory of Attachment Based Exploratory Interest Sharing

Na premissa que tanto os seres humanos como os animais nascem com sistemas biológicos de comportamento que lhes permitem assegurar a sua sobrevivência, Bowlby (1982) introduziu a teoria da vinculação. Segundo o autor as crianças desde muito cedo apresentam comportamentos de vinculação, ao sentirem ameaçado o seu bem-estar (Hooper, McCluskey, & Miller, 1999). Apoiando-se na teoria da vinculação e na análise dos estudos de Ainsworth e Witting (1969, citados por Hooper et al., 1999), Heard, Lake e McCluskey (2009) sugerem um novo modelo de *attachment*, a *Theory of Attachment Based Exploratory Interest Sharing* (TABEIS). Os autores começam por conceptualizar o *self*³ como uma “entidade autónoma e interpessoal, imersa nas dinâmicas de partilha de interesses e *attachment*, onde são codificadas as experiências dos relacionamentos” (Heard et al., 2009, p.5).

Heard e colegas (2009) sugerem um processo inato e dinâmico de restauro, o *Processo Restaurador*, preenchido pelas dinâmicas de vinculação e pela partilha de interesses. Este processo é composto por sete sistemas. Para além do sistema de *careseeking* e sistema de *caregiving* formulados por Bowlby, os autores indicam a existência de mais cinco sistemas integrados na dinâmica do *attachment*, nomeadamente, sistema de autodefesa; sistema interno de suporte/não suporte e sistema externo de suporte/não suporte; sistema de exploração e partilha de interesses e sistema afetivo e sexual.

A ativação do processo restaurativo ocorre após o indivíduo sentir uma ameaça ao seu sentimento de bem-estar, sendo o objetivo do processo o restabelecimento desse mesmo bem-estar, através de uma interação empática entre o *careseeker* e um *caregiver* eficaz, permitindo que o sujeito se sinta seguro e volte a ter um comportamento de exploração. Quando surge uma nova ameaça o processo é reiniciado.

Os sistemas atrás referidos trabalham de forma interdependente. Quando os objetivos de um ou mais sistemas não são atingidos, poderá ocorrer diminuição do sentimento de bem-estar do *careseeker*. Este poderá também

³ Muitos dos termos utilizados neste estudo não foram alvo de tradução, por se considerar que a apresentação no seu original é mais enriquecedora.

centrar-se em si mesmo e “operar exclusivamente através do sistema de autodefesa, levando a uma negligência do cuidado de si e do cuidado dos outros”. Quando os objetivos dos sistemas não são atingidos poderá ocorrer também uma “inibição da exploração” (McCluskey, 2005, p.72).

O sistema de exploração é conceptualizado como as atividades onde a pessoa tenta encontrar significado em algo que seja do seu interesse, consegue manter uma atividade criativa sozinha ou com os seus pares e as atividades em que é capaz de usar livremente o pensamento lateral (Heard, Lake, & McCluskey, 2009). Segundo Tasca (2014) a capacidade que a pessoa tem em explorar o seu ambiente aumenta as possibilidades da sua sobrevivência e a sua adaptação. Esta capacidade exploratória é facilitada pelas relações eficazes com as figuras de vinculação.

2.1 Sistema de Careseeking e Sistema de Caregiving

Bowlby (1969-1980, citado em McCluskey, 2010) apresentou o sistema de *caregiving* e o sistema de *careseeking* como dois sistemas de *attachment* aportados ao processo de sobrevivência, considerando-os de origem inata, instintiva e sendo os seus objetivos orientados e corrigidos, desenvolvendo-se ao longo do tempo. Não conseguindo pelos seus meios internos voltar ao sentimento de bem-estar e manifestar comportamentos exploratórios, o indivíduo procura externamente uma fonte de apoio, que o possa fazer retornar a um sentimento de segurança. O sujeito busca o apoio num *caregiver* com quem estabelece uma relação de vinculação, sendo nos primeiros tempos de existência frequentemente um *caregiver* parental, ao qual se encontra mais fortemente vinculado. Os sistemas de *caregiving* e *careseeking* regulam-se mutuamente e necessitam de feedback bidirecional para que os objetivos de ambos sejam alcançados. Visto esta influência ser mútua entre intervenientes os objetivos dos sistemas são interpessoais, podendo no entanto conter objetivos intrapessoais (McCluskey, 2011). Apesar de possuírem objetivos diferentes, os comportamentos do *careseeking* e do *caregiving* são constantemente corrigidos e adaptados, influenciando-se mutuamente para atingirem os respetivos objetivos. Ao sentir o perigo o *careseeker* procura ajuda num *caregiver*, ao qual o seu *self* está vinculado, segura ou inseguramente. A

segurança do *self* do *careseeker* dependerá da confiança que o *self* tem da disponibilidade de pessoas que lhe possam dar suporte, que poderão interagir de forma apoiante, frequente e consistente, traduzindo-se numa relação de confiança. Pelo contrário, um *self* inseguro estará geralmente vinculado a experiências passadas com um *caregiver* que lhe presta *caregiving* ineficaz, transmitindo-lhe mensagens e sinais emotivos incongruentes e de forma inconsistente.

O sistema *caregiving* é um sistema chave para que o sujeito retorne a uma sensação de bem-estar. O *caregiver* relacionando-se emocionalmente com o *careseeker*, através da demonstração de simpatia e empatia, procurará a proteção da *careseeker*, procurando acalmar e regular os níveis de vitalidade deste, permitindo-lhe que reative o seu sistema de exploração e possa construir relacionamentos seguros e de confiança. A partir do momento em que o *careseeker* experiencia *caregiving* suficientemente empático e eficaz, o objetivo do sistema de vinculação/*careseeking* é atingido. O comportamento de *careseeking* é terminado e a ativação do sistema de *careseeking* é reduzida a um estado de alerta baixo até surgir uma nova ameaça (Heard et al., 2009).

2.2. Sistema de Autodefesa

A existência de uma ameaça ao sentimento de bem-estar poderá ocorrer por via de doença, estados ansiosos, stress entre outras. A perceção dessas ameaças leva à ativação do sistema de autodefesa, composto pelo sistema medo e pelo sistema de *careseeking*. O sistema medo, apresentado por LeDoux's (2000), é o primeiro a reagir ao perigo, produzindo respostas comportamentais defensivas, aumentando assim a viabilidade da subsistência da pessoa da forma mais benéfica face ao perigo experienciado. O funcionamento do sistema medo é independente da consciência e, deste modo as emoções envolvidas no processo nem sempre são consciencializadas. No entanto, poderão ser sentidas alterações fisiológicas tais como o aumento da frequência cardíaca ou do fluxo sanguíneo (Cosmides & Tooby, 2008). O sistema medo apresenta respostas corporais e comportamentais mais rápidas que os sistemas de vinculação. Os níveis de consciencialização da ativação do sistema medo vão depender da familiaridade do estímulo indutor de medo,

sendo que quanto mais familiar for o estímulo, menor será o dispêndio energético e menor o nível de percepção consciente (Heard et al., 2009). As respostas de proteção do sistema medo são circunscritas a quatro estratégias comportamentais: *fight* (agressão defensiva), *freeze* (permanecer imóvel), *flight* (evitamento do perigo ou fuga) e *fight and flight* (McCluskey, 2011). A resposta na forma *fight* leva a um comportamento de confrontação, por vezes de forma agressiva, para com a ameaça. A resposta de *freeze* caracteriza-se pela imobilização do sujeito perante o perigo, já o *flight* concerne à fuga ou ao refúgio como comportamento responsivo à ameaça de perigo (Blanchard & Blanchard, 1989).

Pouco depois de o sistema medo se ativar, o sistema de *careseeking* é solicitado e por consequência da ativação deste, é igualmente ativado o sistema de *caregiving*. Enquanto no sistema medo a pessoa atua por sua conta, sendo este um sistema com objetivos intrapessoais, o sistema de *careseeking* e o sistema de *caregiving* pressupõem a intervenção de dois intervenientes aquele que procura apoio e segurança e quem lhe prestará esse auxílio (Heard et al., 2009).

2.3. Sistemas de Suporte/Não Suporte Interno e Externo

Bowlby avançou com a visão de que as experiências e relacionamentos afetivos são uma forte influência no desenvolvimento da personalidade (Sable, 2004). As experiências e relacionamentos assim como os comportamentos de *attachment* vão ocorrendo e desenvolvendo-se ao longo do tempo. Os indivíduos inconscientemente vão codificando e organizando as experiências passadas em forma de modelos mentais, sobre como foram vivenciadas essas mesmas experiências, quais foram os sentimentos atribuídos e de que forma o seu comportamento foi recebido e respondido (McCluskey 2002). Bowlby chamou a isto modelos de funcionamento interno. De acordo com próprio, estes modelos têm como objetivo a ajuda no planeamento do presente e futuro, com o apoio das experiências passadas. Heard e colegas (2009), baseando-se na definição proposta por Bowlby, afirmaram que os modelos de funcionamento interno são construídos pelo *self* a partir das interações vivenciadas com os outros e com o seu ambiente. Entre estas interações estão as relações que o

self vivencia quando existe a ativação do sistema de careseeking, a forma como a procura de apoio é encarada e de que forma é respondida pelo *caregiver*, que sentimentos foram vivenciados naquela situação, qual foi o comportamento do *caregiver* quando este o procurou. Tudo isto vai sendo armazenado pelo *self*. Apesar de serem armazenados de forma inconsciente, estas representações poderão vir a ser conscientes em forma de comportamentos ou atos, quando uma situação semelhante ocorrer.

Baseando-se nestes pressupostos, Heard e colegas (2009) apresentaram dois modelos instintivos de apoio ao *self*, o sistema externo de suporte ou de não suporte e o sistema interno de suporte ou não suporte. A ativação destes sistemas surge quando a pessoa se encontra sozinha e incapaz de encontrar alguém que lhe dê o apoio e suporte necessários. Estes sistemas ajudam o indivíduo, na incapacidade de encontrar externamente esse apoio, a lidar com as ameaças sentidas ao seu bem-estar. O sistema externo de suporte ou não suporte é organizado pelo estilo de vida que a pessoa mantém e constrói, constituído pelas suas rotinas, pela casa onde mora, pelos seus *hobbies*. O objetivo do sistema é manter a pessoa no estilo de vida que a relembra de momentos de vitalidade, prazer e bem-estar, por forma a sentir-se protegida e confortável, defendendo assim o *self* da consciência de relações dolorosas.

O sistema interno de suporte ou de não suporte é um sistema, ao contrário dos outros sistemas dinâmicos de *attachment* propostos por Heard e colegas (2009), que não é corrigido por objetivos. A ativação deste sistema realiza-se após a ameaça ao bem-estar ser vivenciada, o indivíduo não encontra um *caregiver* eficaz disponível ou apesar de o *caregiver* estar disponível, este mostra-se desorganizado e não presta o apoio necessário ou simplesmente se recusa a prestar apoio ao indivíduo. O sistema interno de suporte ou de não suporte tem como objetivo manter a pessoa em contacto com as representações mentais construídas pelo *self* onde encontrou apoio por parte das suas figuras de vinculação, ou pelos seus pares. O Sistema será de suporte nos casos que o *self* tenha codificado nos seus modelos internos relações suficientemente empáticas e eficazes com os *caregiver's*. Caso as vivências da pessoa forem acontecendo na ausência de disponibilidade,

ineficácia ou desorganização de *caregiver's*, o sistema interno será de não suporte, levando ao aumento do medo, ansiedade e dos comportamentos defensivos (Heard, Lake, & McCluskey, 2009).

No contexto clínico os modelos de funcionamento interno são um ponto fundamental para a compreensão das relações psicoterapêuticas, visto que o paciente traz consigo as várias representações passadas de como funcionaram os relacionamentos com as figuras de vinculação. Num ambiente psicoterapêutico é expectável que o paciente apresente determinados padrões de vinculação e que expresse comportamentos relativamente ao que espera que sejam as respostas e comportamentos efetuados pelo psicólogo (Hooper et al., 1999).

2.4. Sistema de exploração e partilha de interesses

O sistema de exploração e partilha de interesses, ao contrário do sistema de *careseeking* que está disponível desde o nascimento, só se desenvolve a partir dos quatro anos de idade. Nessa fase de desenvolvimento a criança adquire a capacidade de se colocar no papel da outra pessoa e de disfrutar de uma atividade conjunta. Para se insurgir em atividades exploratórias e de partilha de interesses o *self* necessita de ter recebido *caregiving* empático e eficaz. A ativação da partilha de interesses pressupõe a existência de uma díade relacional, onde os intervenientes se relacionam de igual para igual, no cumprimento de um objetivo comum, de um interesse mútuo onde o sujeito seja capaz de adquirir novos níveis de conhecimento e aptidões em atividades ou assuntos a serem partilhados. Os interesses a serem partilhados entre pares, podem ser de várias ordens, desde aptidões em determinada tarefa, à partilha de ideais pessoais ou religiosos, assim como de conhecimentos sobre uma matéria, podendo passar também pela partilha sentimental e de emoção. O sistema tem como objetivo aproximar e manter os pares numa relação de amizade mais próxima e feliz, aumentando os níveis de criatividade e de vitalidade da pessoa (Heard et al., 2009).

Um último sistema apresentado por Heard e colegas (2009) é o sistema afetivo e sexual. Os autores defendem que uma relação afetivo sexual é

construída através de duas pessoas que objetivam interesses comuns, assim como traços da personalidade com os quais se identificam, buscam objetivos mútuos e sentem uma atração física e psicológica, atingindo níveis de vitalidade elevados sempre que mantêm o contacto. O sistema afetivo e sexual é também formado por objetivos corrigidos, sendo composto por três funções: sexualidade afetiva e a função reprodutiva que remetem para um *self* seguro e a função defensiva da sexualidade, que remete para um *self* inseguro. Por não ser de grande pertinência para o desenvolvimento deste trabalho, não nos detivemos em explicar mais aprofundamento este sistema.

3.Goal Corrected Empathic Attunement

O Goal Corrected Empathic Attunement (GCEA) caracteriza-se por um processo imerso nas dinâmicas de vinculação e de partilha de interesses (McCluskey 2011), transportando o *caregiving* para um contexto psicoterapêutico (McCluskey, 2005). Como referido na TABELA 1, aquando da ativação do sistema medo e consequente inibição do sistema exploratório, o sistema de careseeking é ativado, sendo necessário comportamentos de sintonia e regulação afetiva por parte de um caregiver eficaz. O GCEA pretende facilitar e gerir a reativação do sistema de exploração, através do potenciamento dos comportamentos do caregiver (McCluskey 2005).

No contexto psicoterapêutico o GCEA envolve um sistema de comunicação na relação terapêutica, em busca de objetivos que vão sendo regulados mutuamente entre paciente e terapeuta, visto que o processo de *caregiving* efetivo é um “processo contínuo de rutura e restauro” (McCluskey, 2005, p.91). Esta dinâmica passa por um processo responsivo e interativo, em que o paciente traz consigo as suas intenções e problemas, procurando no terapeuta a ajuda e compreensão necessária para compreender e reganhar as competências necessárias para o incremento do seu sentimento de bem-estar e autoestima. Por sua vez, o caregiver necessita de prestar atenção ao estado emocional do paciente, por forma a conseguir regular os seus níveis de vitalidade, para conseguir *empathic attunement*⁴ com o paciente. A capacidade

⁴ Empathic attunement, que poder-se-á traduzir por “sintonia empática”.

de *empathic attunement* e regulação da vitalidade é um fator fundamental para o sucesso da desativação do sistema de *careseeking*.

A comunicação prestada pelo *caregiver* tem de ter presente a idiossincrasia do *careseeker* e do estado emocional no qual este se encontra no momento. Importa perceber quais as experiências intrínsecas no *self* do paciente, assim como o estado de ativação do seu sistema medo (McCluskey, 2005). A efetivação do desbloquear do sistema medo do *careseeker* necessita que o sistema de autodefesa do *caregiver* se encontre num estado de alerta baixo (McCluskey, 2010). Esta díade relacional faz com que o paciente esteja constantemente a avaliar se o terapeuta o consegue entender e se está consciente do seu estado afetivo. O *caregiver* necessita de ser preciso na atenção e regulação emocional, fornecendo feedback constante, prestando fisicamente sinais não-verbais e mensagens verbais de forma coerente (Hooper et al., 1999).

As respostas afetivas apresentadas pelo *caregiver* podem apresentar padrões diferentes, que influenciarão a eficácia do caregiving e a concretização de uma sintonia empática. Os padrões interativos podem ser de *attunement*, *missattunement*, *purposeful missattunement* e *non-attunement*. Se o *caregiver* espelha os níveis de vitalidade afetiva, encontra-se responsivo e ativo num estado exploratório conseguindo perceber os *inputs* fornecidos e permitindo manter uma relação próxima com o *careseeker* pressupõe-se que esteja numa interação de *attunement*.

A interação de *missattunement* caracteriza-se pela desorganização de um *careseeker* seguro perante as respostas comunicadas pelo *caregiver*, que diferem do seu nível de vitalidade emocional. No entanto, o *caregiver* tem a capacidade de se aperceber da sua desorganização e regular o seu próprio sistema medo, voltando a focar-se na problemática e estado emocional do *careseeker*.

O *missattunement* poderá ocorrer de forma deliberada, observando-se assim o padrão *purposeful missattunement*. Quando o *careseeker* se apresenta com níveis de excitação da sua vitalidade afetiva demasiado altos ou baixos, não apresentando comportamentos organizados e congruentes, o *caregiver*

comportar-se-á osmoticamente, por forma a regular esses níveis. Se o *careseeker* apresentar níveis elevados de vitalidade o *caregiver* manterá um comportamento de baixa vitalidade, caso contrário o *caregiver* apresentará comportamentos de níveis elevados de vitalidade face aos níveis baixos do *careseeker*.

A última interação, o *non attunement*, refere-se à falha da ligação emocional entre as duas partes. O *caregiver* distancia-se emocionalmente do *careseeker*, centrando-se nas suas experiências e não no self e estado emocional do *careseeker*, levando este a experienciar um aumento de angústia e agravamento da ativação do seu sistema medo (Heard et al., 2009).

McCluskey (2005) apresenta possíveis interações entre *careseeker* e *caregiver* em contexto psicoterapêutico, na procura da concretização dos objetivos de cada um dos sistemas (ver quadro 1). Assim demonstra os ajustes e a regulação efetuada no processo de GCEA. Estas são etapas sugeridas, na obtenção de comportamentos empáticos e ajustáveis entre paciente e terapeuta na busca da ativação do sistema exploratório do primeiro. Um dos exemplos que McCluskey (2005) propõe, é por exemplo, que quando o *careseeker* apresenta comportamentos demonstrando preocupações, o *caregiver* deverá responder de forma empática, sendo o seu objetivo implícito no contexto da terapia, o de influenciar os modelos de funcionamento interno do *careseeker*. Em termos de funções de *attachment* este comportamento refere-se à sinalização da competência do *caregiver*, conduzindo esta interação entre ambos a um sentimento de vitalidade afetiva de alívio.

Quadro 1 - Goal-corrected Empathic Attunement no contexto da Psicoterapia, traduzido de McCluskey (2005, p.81).

Comportamento do <i>careseeker</i>	Resposta do <i>caregiver</i>	Objetivo implícito do comportamento do <i>caregiver</i> no contexto terapêutico	Função do comportamento do <i>caregiver</i> em termos de <i>attachment</i>	<i>Vitality affects</i> no contexto de interações responsivas entre <i>careseeker</i> e <i>caregiver</i>
Expressão de preocupação ou angústia	Correspondência afetiva à intensidade e à vitalidade	Ajustar a ansiedade inicial: regulação do afeto	Sinais e mensagem emotiva são compreendidos e aceites	Alívio
Exposição das preocupações	Resposta empática	Influência os modelos de funcionamento interno	Indica a competência do <i>caregiver</i>	Alívio
Levanta mais preocupações ou mostra mais angústia	<i>Attunement</i> para o afeto, combinado com input empático	Regular os níveis de ativação, sinalizar o desejo de proximidade contínua e avaliação cognitiva positiva	Indica a gama de materiais que são seguros para explorar neste contexto	Alívio
Exploração das preocupações	<i>Attunement</i> para o afeto, regulação afetiva e empatia	Facilitar uma sensação de continuidade com as experiências passadas	Sobrevivência, integração e desenvolvimento	Ânimo e bem-estar

Daquilo que se expôs até aqui, verifica-se que a TABELA refere, que a pessoa quando tem o seu bem-estar ameaçado e não consegue através dos seus meios internos lidar com essa ameaça, procura no exterior uma figura a quem se possa vincular, para voltar a ter um pleno bem-estar. No contexto psicoterapêutico esta ajuda surge mediante a atuação de um psicólogo. É fundamental que o psicólogo tenha competências e formação para conseguir relacionar-se e manter um vínculo afetivo a quem presta cuidados. Nesta orientação McCluskey (2005) propõe um modelo de padrões de interação e respostas, que facilitam uma relação de *empathic attunement* entre psicólogo e paciente. Com o objetivo de capacitar os alunos do curso de psicologia nestas

competências Miguez (2013) desenvolveu um programa de desenvolvimento de competências empáticas. O estudo qualitativo que se segue pretende analisar a alteração do design deste programa do ano 2010/2011 para o ano 2011/2012 e o seu impacto no desenvolvimento de competências.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

4.Método

A atual investigação foca-se num programa de desenvolvimento de competências de relacionamento empático (PDCRE), tendo como base teórica a *Theory of Attachment Based Exploratory Interest Sharing* (Heard et al., 2009) e o *Goal Corrected Empathic Attunement* (McCluskey, 2005), realizado no contexto da unidade curricular Trabalhos Práticos de Investigação Qualitativa (TPIQ), integrado no Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

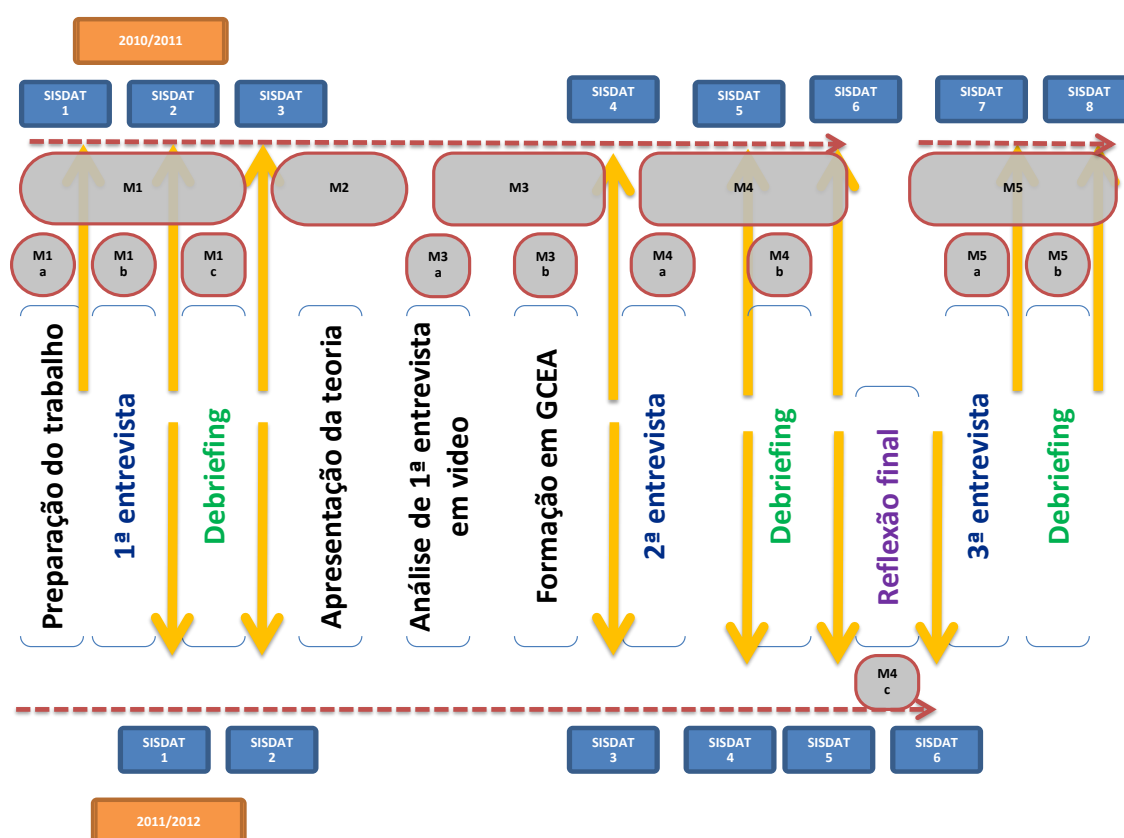


Figura 1 - Programa de Desenvolvimento de Competências de Relacionamento Empático
Figura adaptada a partir de Miguez, Brandão, Pinto, Grande, & Saraiva (2013).

Neste estudo foi analisada a aplicação do programa em dois anos letivos distintos, ano 2010/2011 e ano 2011/2012, sendo que o design do programa foi alvo de alterações do primeiro para o segundo ano.

Conforme se pode observar pela figura 1, o programa estruturou-se em diferentes momentos. O primeiro momento (M1) do PDCRE consiste na montagem da situação de aprendizagem, explicitando-se aos participantes os objetivos do modelo e o procedimento da recolha dos dados. No m1a foi iniciada a preparação da situação de aprendizagem, onde foi apresentado e entregue a ferramenta de recolha de dados, assim como a definição por parte dos participantes de grupos de três elementos, nos quais de forma rotativa iriam desempenhar os papéis de entrevistador/*caregiver*, entrevistado/*careseeker*⁵ e investigador, em entrevistas com uma duração máxima de dez minutos, sendo que estas deveriam ser gravadas em formato de vídeo. Após esta preparação, no m1b foram realizadas as 1^{as} entrevistas, seguindo o m1c no qual se desenrolou o debriefing das situações de entrevistas, tendo este como objetivo “validar e normalizar os comportamentos desenvolvidos pelos alunos nas entrevistas, de modo a criarem um contexto seguro onde pudessem: eliminar/reduzir as suas defesas (desativação do sistema medo); melhorar o seu *self awareness*⁶ e explorar as suas experiências”(Miguez et al., 2013).

No M2 procede-se à apresentação dos conceitos teóricos da TABELS. A análise de dados e formação concerne ao M3, onde se procede à análise de dados da 1^a entrevista (m3a) e da formação em competências de *goal corrected empathic attunement* (m3b). Já no M4 são implementadas competências de interação numa situação de apoio, realizando-se as 2as entrevistas (m4a) e de seguida um debriefing e análise das situações de entrevistas, (neste debriefing foi também conduzido um exercício de focalização) - m4b. O m4c refere-se à reflexão final que os participantes realizaram sobre as situações das entrevistas. Este momento não se encontra integrado no design do ano 2010/2011, sendo realizado apenas no ano 2011/2012. No primeiro ano existe ainda o M5, que não se encontra no segundo ano. Este momento refere-se à implementação de competências de interação numa situação de apoio – 3^a recolha de dados, foram realizadas as

⁵ Antes do início de cada entrevista foi entregue um guião ao entrevistado, contendo um cenário a desenvolver por ele, associado a uma emoção, podendo esta ser zanga, desespero, medo ou tristeza.

⁶ Consciencialização.

3as entrevistas (m5a) e o debriefing e análise das situações de entrevista (m5b).

Assim sendo, a alteração no PDCRE passa pela realização no letivo 2011/2012 de apenas 4 dos 5 momentos realizados no ano 2010/2011 e a inclusão de uma reflexão final no quarto momento.

4.1. Objetivos gerais e proposições de investigação

Com o intuito de perceber o impacto da alteração do design do PDCRE no desenvolvimento de competências nos alunos, analisamos as satisfações e insatisfações dos mesmos, relativas ao design do programa de desenvolvimento de competências, aplicados nos 2010/2011 e 2011/2012. Procedemos à realização de um investigação de cariz qualitativo, “procurando a compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspetivas dos sujeitos da investigação”(Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Optou-se por um estudo do tipo descritivo, na busca de determinar a natureza e a intensidade das verbalizações (Castro, Ferreira, & Gonzalez, 2013). Miguez e colegas (2013), após a análise dos dados relativos a 6 participantes do PDCRE 2010/2011, definiram um conjunto de proposições. Dessas proposições selecionamos aquelas que se encontram associadas ao nosso trabalho:

P1. A realização do debriefing tem impacto a nível do sistema de defesa do *self* dos participantes: ativação do sistema de exploração (ativado) e desativação do sistema de autodefesa (sistema medo);

P2. A sequência e repetição de atividades e da rotação de papéis facilita a melhoria das competências;

P3. O grupo alargado e o pequeno grupo são relevantes na criação de um contexto seguro para o desenvolvimento;

Seguindo esta orientação, pretendemos analisar a sustentação destas proposições segundo os dados recolhidos e perceber de que forma a alteração

do design do PDCRE no ano 2011/2012 se manifesta nessas mesmas proposições.

4.2.Participantes

Os participantes nesta investigação foram selecionados através de uma amostragem ao acaso, aproximando-se do método de amostragem aleatória simples, visto que a escolha dos participantes foi efetuada de forma causal, mas sem a realização de um sorteio. Participaram neste programa os alunos que frequentaram ativamente o programa de desenvolvimento de competências, nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012 num universo de 241 participantes distribuídos por 5 turmas em cada ano. Foram selecionados no total 60 participantes, 30 participantes referentes a cada ano letivo. O grupo de participantes é constituído por 24 elementos do sexo feminino e 6 elementos do sexo masculino no ano 2010/2011 e por 26 elementos do sexo feminino e 4 elementos do sexo masculino no ano 2011/2012.

A elegibilidade dos participantes ficou a dever-se à sua participação ativa⁷ em todas as etapas constituintes do programa de desenvolvimento de relacionamento empático e à possibilidade de se recolher dados destes participantes nos 8 momentos do ano letivo 2010/2011 e nos 6 momentos do ano 2011/2012.

4.3.Instrumento de Recolha de Informação

O instrumento de recolha de informação foi o SISDAT. É um questionário composto por perguntas abertas, direccionadas à expressão dos sentimentos e reflexões dos participantes nas etapas do programa de desenvolvimento de competências relacionais empáticas. Esta ferramenta baseia-se na *Systems Centered Therapy* e contém 6 tópicos refletivos: *Satisfação*, *Insatisfação*, *Surpresas*, *Descobertas*, *Aprendizagens* e *Transposições*. A *Satisfação* refere-se à “força impulsionadora que me⁸ aproxima dos meus objetivos e quero manter e desenvolver”, a *Insatisfação* remete para a “força restritiva que me afasta dos meus objetivos e quero

⁷ Presença em todos os momentos do PDCEA.

⁸ Refere-se ao participante no programa.

diminuir ou eliminar”. No que concerne às *Surpresas* deve-se refletir sobre “o que aconteceu e eu não estava à espera, novos dados que podemos usar no futuro”. O quarto tópico recolhe as reflexões sobre as *Descobertas*, que traduzirá o “autoconhecimento, material de base para aprendizagem”. O tópico das *Aprendizagens* submete para “generalizações a partir das descobertas, aplicáveis no dia-a-dia”. O último tópico *Transposições* indicam a “utilização do aprendido para situações concretas” (Miguez et al., 2013). Neste estudo foram consideradas as dimensões de satisfação e insatisfação, por forma a verificar se as proposições se observam.

4.4. Procedimento

A ferramenta de recolha de informação - SISDAT - foi entregue aos participantes no momento 1^o do programa de desenvolvimento de competências de relacionamento empático nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012. A informação foi recolhida em 8 momentos distintos no ano letivo 2010/2011 e em 6 momentos no ano letivo 2011/2012, tendo o envio do instrumento preenchido pelos participantes sido efetuado por correio eletrónico para o docente respetivo e antes do início do momento seguinte do PDCRE.

Podemos observar na figura 1, os momentos em que o preenchimento do SISDAT era requerido, na parte superior na figura encontramos os 8 momentos de recolha no ano 2010/2011 e na parte inferior os 6 momentos de recolha referentes ao ano 2011/2012.

4.5. Técnica de Análise de Informação

Com o intuito de organizar e analisar a informação, utilizou-se o programa NVivo 10.0¹⁰, para operacionalização da análise. Tendo-se importado os 420 SISDAT para este *software* de análise qualitativa. Posteriormente realizou-se uma análise de conteúdo, sendo esta uma técnica definida por Berelson (1952, citado em Gil, 1999, p.165) como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo

⁹ Conforme Figura 1.

¹⁰ QRS International, versão 10.0.

manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

A análise de conteúdo iniciou-se com uma pré-análise, num primeiro contacto com os dados recolhidos, por via de uma leitura flutuante como sugere Bardin (2011). Por conseguinte, procedeu-se à categorização da informação recolhida, iniciou-se a codificação através de um sistema de categorias, elaborado por Miguez e Brandão (2013-2014), tendo este sistema durante o decorrer da investigação sido sujeito a alterações, até se alcançar um ponto de estabilidade¹¹. A categorização resultou num sistema de categorias constituídas por 2 categorias de 1º nível, 18 categorias de 2º nível, 15 categorias de 3º nível e 12 categorias de 4º grau. As categorias de 1º nível referem-se às Satisfações e Insatisfações.

Foram definidos critérios de qualidade para aferir a qualidade das inferências do estudo. Para além dos critérios definidos para a elegibilidade, acima referidos, outros critérios surgiram durante a investigação, sendo criado um manual de codificação, pela equipa envolvida neste estudo. Alguns desses critérios são: apresentação explícita e clara das categorias definidas no SISDAT e não alteração da ordem dos textos original.

¹¹ Sistema de categorias em anexo.

5. Apresentação dos Resultados e sua Discussão

Neste capítulo procedemos à apresentação e interpretação da análise dos dados obtidos nesta investigação. Após a análise de conteúdo e categorização dos dados recolhidos, expõem-se, os resultados e efetua-se a discussão de cada proposição apresentada.

P.1 A realização do debriefing tem impacto a nível do sistema de defesa do *self* dos participantes: ativação do sistema de exploração (ativado) e desativação do sistema de autodefesa (sistema medo).

Foram identificadas as categorias e os momentos de recolha de informação que permitem analisar se esta proposição encontra ou não suporte. A informação analisada refere-se aos Sisdat 2,3,5,6,7 e 8 do ano letivo 2010/2011 e aos Sisdat 1,3,4,5 e 6 do ano letivo 2011/2012. Estes Sisdat referem-se aos momentos antes e após os debriefings, sendo que o S6 do segundo ano se refere à reflexão final. A nível das categorias que emergiram na dimensão “insatisfação” considerou-se que as categorias que permitem perceber a ativação do sistema de autodefesa são: “Atribuições Punitivas”, que traduz as verbalizações dos participantes que revelam atribuições internas e punitivas sobre si ou sobre o seu desempenho; “Ausência de Insatisfação”, onde os participantes verbalizam que não sentiram nenhuma insatisfação após a atividade realizada. Outra categoria analisada foi a “Normalização da Insatisfação”, que remete para verbalizações em que o participante reconhece o erro como normal ou necessário.

As categorias que permitem perceber a ativação do sistema de exploração emergiram da dimensão “Satisfação”. São elas a “Fonte de Aprendizagem”, relativa às verbalizações sobre o debriefing enquanto momento que se pode aprender sobre si e sobre os outros, ao nível das suas evoluções e do seu desempenho. Analisamos de igual forma a categoria “Undo predições Negativas”, onde os participantes referem a oportunidade que o debriefing lhes proporciona para desfazer atribuições negativas sobre o seu desempenho. Por último analisamos a categoria “Contribui para a autorrealização”, que traduz as verbalizações dos participantes acerca do

debriefing enquanto um momento que lhes permitiu sentir autorrealizados com o seu desempenho.

Na tabela 1 apresentamos o número de participantes dos dois anos em estudo com verbalizações codificadas nas categorias de insatisfação e satisfação acima enumeradas. Pretendemos analisar a variação do número de participantes que apresentam codificações nestas categorias antes e após o debriefing. Começamos por observar os momentos em que o design não sofreu alterações.

Podemos constatar que nos dois anos, a referência a atribuições de ordem punitiva sofreu uma redução acentuada dos momentos anteriores ao debriefing (2010/2011 S2,S5 e S7; 2011/2012 S1 e S5) para os posteriores (2010/2011 S3,S6 e S8; 2011/2012 S2 e S4) e que o número de participantes codificados nessa categoria é menor no segundo debriefing em 2010/2011 (S6) e maior em 2011/2012 (S4) em relação ao primeiro. No primeiro ano o número de participantes codificados na categoria “atribuições punitivas” passa de 18 (S2) antes para 16 (S3) após o primeiro debriefing e no ano seguinte passa de 20 (S1) para 8 (S2). Considerando os 2^{os} de briefings no primeiro ano o número de participantes passa de 17 (S5) antes dos mesmos para 9 (S6) após estes e no segundo ano passa de 24 (S4) para 7 (S5). Verifica-se uma acentuada redução deste tipo de atribuições no primeiro debriefing do ano 2011/2012 (S2), e um declínio claro de participantes codificados após o segundo debriefing nos 2 anos. No que concerne as subcategorias de ausência de insatisfação e normalização de insatisfação, na primeira foi notado um claro aumento de codificação de participantes a seguir aos momentos de debriefing em ambos os anos, já na “normalização da insatisfação” esta apenas aumenta muito ligeiramente no 2º debriefing do ano 2011/2012, de notar que no primeiro debriefing a presença de participantes nesta categoria se iguala nos dois anos.

O número de participantes codificados na categoria de “Fonte de aprendizagem” é consideravelmente mais elevado nos momentos a seguir ao debriefing nos dois anos. No ano 2011/2012 cerca de 63% (19) dos participantes apresentam codificações nesta categoria a seguir ao primeiro debriefing e no ano 2010/2011 aproximadamente 46% (14) dos participantes no segundo debriefing. Nas duas categorias restantes (sentimento de autorrealização e undo predições negativas) a presença do número de

participantes é reduzida. Não obstante, nota-se a presença na categoria contribui para o “sentimento de autorrealização” de 7 participantes no ano 2010/2011 após o 2º debriefing (S5) e de 4 participantes procedente ao 3º debriefing (S8).

Tabela 1 – Número participantes codificados nos momentos pré e pós debriefing.

	Ano 2010/2011						Ano 2011/2012					
	S2	S3	S5	S6	S7	S8	S1	S2	S4	S5	S6	
Punitivas	18	16	17	9	22	10	20	8	24	7	8	
Ausência de insatisfação	2	6	1	5	2	7	1	5	0	11	2	
Normalização da Insatisfação	4	2	1	1	2	3	4	2	1	4	1	
Fonte de Aprendizagem	2	10	1	14	1	18	0	19	2	12	7	
Contribui para autorrealização	0	7	0	0	0	4	0	0	0	2	0	
Undo predições negativas	3	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	

Legenda: Ano 2010/2011: S2 1ª entrevista; 1º debriefing; S5 2ª entrevista; S6 2º debriefing; S7 3ª entrevista; S8 3º debriefing. Ano 2011/2012: S1 1ª entrevista 1; S2 1º debriefing; S4 2ª entrevista; S5 2º debriefing; S6 reflexão final.

Nos momentos em que se verificou alteração do design do PDCRE, podemos verificar que em relação ao 3º terceiro debriefing realizado no ano 2010/2011 (S8), mantem-se a logica descendente de codificações de participantes na categoria “punitivas” após a realização deste. Concluída a realização das 3as entrevistas foi registada a presença de 22 participantes e depois do debriefing (S8) de apenas 10 participantes. Relativamente às restantes categorias analisadas observa-se um aumento claro de codificações após o debriefing, sendo que na “fonte de aprendizagem” e “ausência de insatisfação” o número de participantes codificados é o mais elevado de todos os momentos, 18 na “fonte de aprendizagem” e 7 na “ausência de insatisfação”. No que concerne á reflexão final que se efetua depois ao 2º debriefing apenas realizada no ano 2011/2012, nota-se um aumento do número de participantes que apresentam atribuições punitivas, e redução de codificação na ausência e normalização de insatisfação e também na fonte de

aprendizagem, em relação ao debriefing anterior (S5).

Agrupou-se no quadro 3 algumas verbalizações que traduzem o discurso dos participantes em relação às categorias analisadas.

Quadro 2 – Exemplo de verbalizações pré e pós debriefing.

Punitivas

“...bloqueei nomeadas vezes, ficando muitas vezes sem saber o que dizer...” (P37, S4)
Estava preocupada com o que deveria ser mais correto dizer e bloqueei completamente, não me lembrando de nada.” (P15, S3)

Ausência de Insatisfação

“De facto, numa postura reflexiva e consciente posso afirmar que não se verificou alguma força restritiva neste momento de Debriefing.” (P9, S6)
Quanto às Insatisfações, não tenho nada de relevante a apontar, uma vez que o debriefing foi bem esclarecedor e mais produtivo do que esperava.” (P34, S2)

Normalização da insatisfação

“É claro que ainda ouve alguns erros ou falta de saber o que fazer, mas mesmo assim não posso dizer que foi uma insatisfação total, já que ambas ao se depararem com tal situação, procuraram se sair da melhor maneira.” (P56, S5)
“Insatisfações, talvez relativas ao “mal necessário” de nos focarmos essencialmente na entrevista ... ainda assim, é compreensível que pelo menos este fique compreendido e que os futuros profissionais saibam fazer uso dele.” (P48, S6)

Fonte de aprendizagem

“...no último debriefing, verificou-se uma maior abertura e facilidade em expor as nossas experiências...” (P7, S8)
“...nesta atividade sentimos mais à vontade para expor o que sentimos, o que propicia espaço para um grande crescimento pessoal.”(P40,S2)

Contribui para autorrealização

“...fiquei satisfeita com toda a situação de debriefing pois consegui sentir-me melhor e perceber o meu desempenho, atribuindo-lhe agora motivos claros que fazem todo o sentido.” (P18, S8)
“...debriefing, esta análise e partilha proporcionou alguma realização pois constatou-se, através também do feedback da docente, que esta prática foi positiva...”(P52, S5)

Undo predições negativas

“...Este conhecimento deixou-me ainda satisfeita pelo facto de perceber que não cometi tantos erros como pensava ter cometido.” (P8, S2)
“...Apesar de ter saído das primeiras entrevistas com pensamentos um pouco negativos em relação à realização das mesmas, após a aula em que todos os grupos fizeram o debriefing das suas entrevistas, fiquei imenso satisfeita...” (P27, S2)

Legenda:P –Participante S – Sisdat

Discussão dos dados da P1

Na análise de dados da categoria “atribuições punitivas”, verificou-se que o número de codificações de participantes se manteve sempre acima dos 50%, nos momentos relativos às entrevistas, ou seja, antes dos debriefings, tanto no primeiro como no segundo ano. Percebe-se que os participantes

apresentam um discurso onde atribuem um maior grau de punição a si ou ao seu desempenho quando analisam e refletem a realização das entrevistas. Verifica-se pelos dados que a insegurança e autocrítica mais negativa nestes momentos leva a uma ativação mais vinculada do sistema medo. É perceptível nas verbalizações dos participantes a manifestação de estratégias comportamentais do sistema medo referidas por LeDoux's (2000). Podemos observar pelo discurso do participante 15 que o seu sistema medo, perante uma ameaça apresenta um resposta comportamental de *freeze* “...estava tão preocupada com o que deveria ser mais correcto dizer e bloqueei completamente, não me lembrando de mais nada.”

Como refere Heard e colegas (2009), quando o individuo após a ativação do seu sistema medo, não consegue pelos seus meios internos voltar a um sentimento de bem-estar e à manifestação de comportamentos exploratórios, procura externamente uma fonte de apoio que o possa fazer retornar a um sentimento de bem-estar. Isto leva-nos a entender que os participantes após a ativação do seu sistema medo, partem para o debriefing com o seu sistema de careseeking ativado, procurando obter respostas e uma melhor compreensão dos sentimentos e desempenhos que experienciaram na realização das entrevistas

Após a realização dos debriefings, são menos os participantes que exibem atribuições punitivas sobre si ou sobre o seu desempenho. Existe uma demarcada redução deste tipo de atribuições em relação aos momentos pré debriefing. Por exemplo após a análise da segunda entrevista nesta categoria existe a presença de 24 participantes no primeiro ano, e de 17 no segundo ano e após o debriefing verificam-se 9 participantes no ano 2010/2011 e 7 participantes no ano 2011/2012. Os participantes demonstram que o debriefing lhes permite refletir de uma forma mais clara sobre os seus sentimentos como se percebe pelo seguinte excerto “...o debriefing realizado na última aula fez-me pensar e contestar o que escrevi no último SISDAT. Assim, fez-me reflectir sobre o que realmente senti durante a experiência...” (P20). Após o debriefing é notório o aumento da referência à ausência de insatisfações e da normalização dos seus erros, assim como as codificações de participantes em fonte de aprendizagem. A partilha de opiniões e de experiências por parte dos

colegas e dos docentes faz com que o participante se sinta mais seguro e consiga perceber e atribuir significado aos seus sentimentos e ao seu desempenho. Através do debriefing a ativação do sistema de autodefesa é reduzida e permite que os participantes voltem a ter um sentimento de bem-estar como refere o participante 18 *“Fiquei satisfeita com toda a situação de debriefing pois consegui sentir-me melhor e perceber o meu desempenho, atribuindo-lhe agora motivos claros que fazem todo o sentido.”*

Através das flutuações verificadas a nível dos participantes que revelam atribuições punitivas, observando-se que o numero de participantes baixa após o debriefing mas volta a subir depois da realização de entrevistas, podemos observar que como refere Heard e colegas (2009), após o restabelecimento do bem-estar o sistema medo fica num estado baixo de alerta, mas volta a ativar-se, neste caso após a realização das entrevistas, regressando a um estado de quietude após novo debriefing.

Em relação aos momentos em que surgiu uma alteração de design do PDCRE, podemos verificar que não existiu uma grande variação de atribuições punitivas de um ano para o outro. Enquanto no ano letivo 2010/2011 obteve-se a presença de 10 participantes com atribuições negativas após o terceiro debriefing no ano seguinte foram 8 os participantes a manifestar este tipo de atribuições após a reflexão final. Podemos deduzir que após estes momentos os participantes que têm comportamentos de defesa pessoal, são praticamente os mesmos nos dois anos. No entanto verifica-se que no primeiro ano, foi após a realização do 3º debriefing que os participantes apresentam o maior número de codificações nas categorias de fonte de aprendizagem, ausência e normalização da insatisfação, assim como verbalizações de como o debriefing contribuiu para um sentimento de autorrealização. Verifica-se através da análise das verbalizações nestas categorias uma maior ativação do sistema de exploração neste ano, após o último debriefing. Como refere Heard e colegas (2009) o sistema de exploração passa por atividades onde a pessoa tenta encontrar significado em algo que seja do seu interesse e as atividades em que é capaz de usar livremente o pensamento lateral. Enquanto no segundo ano os participantes fazem uma reflexão autocrítica (S6), no primeiro os participantes têm mais uma oportunidade de partilhar as suas experiencias e de receber o

feedback do docente e dos pares. As representações das interações positivas realizadas nos debriefing anteriores, permite ao participante que o seu *self* se encontre mais seguro e possa encarar o ultimo debriefing de uma forma mais aberta. Isto parece facilitar uma melhor atribuição de significado às suas vivências e sentimentos. Como podemos observar pelo excerto da verbalização do participante 9 “...O debriefing do terceiro momento de entrevista desenrolou-se numa ambiente bastante relaxado, onde o conceito de “grupo estranho” se esvaneceu...rapidamente se tornou num espaço de partilha voluntário, o que não aconteceu tão acentuadamente noutros momentos precedentes de Debriefing.”

Assim sendo consideramos que os dados suportam esta proposição.

P2. A sequência e repetição de atividades e da rotação de papéis facilita a melhoria das competências.

Para analisar se esta proposição encontra ou não suporte analisamos os Sisdat referentes à reflexão sobre realização das entrevistas e da reflexão final. No ano 2010/2011 o Sisdat 2 refere-se à 1a entrevista, o Sisdat 5 à 2a entrevista e o Sisdat 7 à terceira. Ano 2011/2012 o Sisdat 1 refere-se à primeira entrevista, o Sisdat 4 à segunda e o Sisdat 6 à reflexão final.

As categorias que emergiram da dimensão “Satisfação” foram a subcategoria “Competências aplicadas” que traduz verbalizações dos participantes em relação às competências aplicadas e à satisfação com o seu desempenho nas atividades. Outra categoria analisada foi a “Repetição da atividade”, em que os participantes relatam a importância da repetição das entrevistas. Na “Valorização de sequência de papéis” encontramos referências as verbalizações sobre a importância da realização dos 3 papéis nas entrevistas. Consideramos também a categoria “Melhoria” onde se observam verbalizações que traduzem a avaliação de melhoria dos participantes em relação a momentos passados do PDCRE. Da dimensão “Insatisfação” emergiu a categoria “Dificuldade em ser caregiver”, que se refere as verbalizações nas quais os participantes identificam a sua dificuldade enquanto *caregiver* ou mau desempenho a este nível e a categoria realização de mais entrevistas, onde o participante identifica a insatisfação por não serem realizadas mais entrevistas.

A tabela 2 apresenta o número de participantes em relação a cada uma destas categorias, consideradas para observar se os dados suportam a proposição 2.

Tabela 2 – Número de participantes codificados após a realização das entrevistas.

	Ano 2010/2011			Ano 2011/2012		
	S2	S5	S7	S1	S4	S6
Competências Aplicadas	12	10	13	13	13	4
Repetição da Atividade	1	7	1	0	6	0
Valorização e Sequência de papéis	5	0	0	3	1	4
Melhoria	0	16	15	0	13	5
Dificuldade sem ser caregiver	10	10	12	10	13	3
Realização de mais entrevistas	0	0	0	0	0	5

Legenda: 2010/2011: S2 1ª entrevista 2; S5 2ª entrevista; S7 3ª entrevista. 2011/2012: S1 1ª entrevista; S4 2ª entrevista; S6 reflexão final.

Verifica-se na tabela 2 que o número de participantes que apresentam verbalizações sobre as competências aplicadas é igual(13) no ano 2011/2012 tanto após a primeira como da segunda entrevista e no ano 2010/2011 apresenta uma ligeira variação dos valores entre as entrevistas com um ligeiro aumento após a 3ª entrevista (S7), passando de 12 participantes para 10 na 2ª e 13 na 3ª. Em relação à categoria “melhoria”, observa-se uma maior presença de participantes no primeiro ano sendo que apresenta ténue a diferença de participantes entre a realização da 2ª entrevista (16) e da 3ª (15). Observa-se também que o número de codificações pelos participantes na categoria repetição da atividade na segunda entrevista é similar nos dois anos, sendo a presença de 6 participantes no primeiro ano e de 7 no segundo. Contrariamente ao esperado tanto nas segundas entrevistas do segundo ano subindo de 10 para 13, como nas 3as entrevistas do primeiro ano aumentando de 10 para 12, o número de codificações de participantes aumentou na categoria “Dificuldade em ser *caregiver*” No que concerne à categoria “Realização de mais entrevistas”, apenas se encontra a codificação de participantes do segundo ano, no qual apenas se realizaram 2ªs entrevistas.

Apesar das poucas atribuições pelos participantes nas categorias “repetição de atividades” e “valorização e sequência de papéis” é perceptível pela análise do discurso dos participantes a importância da sequência e repetição de atividades assim como da rotação de papéis, como promotores da melhoria das suas competências. Pode-se observar a importância da repetição da atividade através da verbalização do participante 10 *“Consegui aprender com a experiência de já termos realizado uma tarefa semelhante, no sentido em que fui capaz de analisar as minhas limitações nas primeiras entrevistas e ultrapassá-las de vez.”* No seu discurso os participantes referem a importância de terem mais uma oportunidade, para retificarem os erros de desempenhos anteriores e de poderem apurar as suas competências através da repetição das entrevistas *“... o facto de já ter tido uma primeira experiência semelhante...permitiu que estivesse mais consciente do objetivo da interação e, portanto que tentasse melhorar o meu desempenho, tentando não voltar a cometer os erros que detetei na primeira entrevista.” (P6).* Os participantes apresentam também um discurso de satisfação sobre a oportunidade de desempenharem os três papéis, *“ O facto de existir uma triangulação de papéis nas entrevistas tornou-se essencial...” (P57).*

Discussão dos resultados da P2

Apesar de a presença de codificação de participantes nas categorias de “valorização e sequência papéis” e “repetição de atividade”, não ser muito elevada, percebe-se através da análise do seu discurso e pelo grau mais elevado de atribuições sobre competências aplicadas e sobre melhoria, pode-se concluir que os resultados suportam esta proposição.

Os participantes referem a preponderância de poderem desempenhar os três papéis. Para além de uma maior referência ao papel de caregiver, os alunos referem que a passagem principalmente pelo papel careseeker lhes permite adquirir competências necessárias para um melhor desempenho como caregiver. Isto é um ponto importante para adquirir competências de relacionamento empático, pois segundo Rogers (1985), a relação empática é um processo de identificação, onde a pessoa tem a capacidade de se colocar no lugar do outro e sentir as experiências e vivências como sendo suas.

Pode-se observar na tabela 2 uma elevada presença de participantes que apresentam verbalizações sobre a avaliação de melhoria após a realização da segunda entrevista nos dois anos. No primeiro ano registaram-se 16 referências e 13 no segundo ano. Os participantes manifestam a satisfação por conseguirem melhorar em comparação com os momentos anteriores e de aplicarem as competências adquiridas anteriormente, como refere o participante 5 *“Senti que desta vez enquanto caregiver, estavam mais à vontade na situação...Senti que consegui ser muito mais empática e ajustada.”*.

Os participantes vão demonstrando que ao longo do programa vão melhorando e remetendo o seu sistema medo para um estado baixo de alerta, o que segundo McCluskey (2010) é essencial para a efetivação do desbloquear do sistema medo do *careseeker*. Os participantes vão desenvolvendo competências no processo de *goal corrected empathic attunement*. Através do excerto da verbalização do participante 41 efetuada após a segunda entrevista *“...como entrevistadora, senti que houve uma maior descentração das minhas preocupações e emoções, e uma maior descontração e centração no careseeker (...) Houve ainda menos momentos de nervosismo e congelamento face à entrevista anterior, assim como uma postura mais aberta e menos recuada.”*, Verifica-se o padrão interativo de *missatunement*, onde segundo McCluskey (2005), o caregiver tem a capacidade de se aperceber da sua desorganização e regular o seu próprio sistema medo, voltando a focar-se na problemática e estado emocional do *careseeker*.

No que concerne ao impacto da alteração do design do PDCRE seria de esperar que no primeiro ano por se ter realizado mais uma entrevista, os alunos mantivessem uma lógica de melhoria e se verificasse mais referências nas categorias de melhoria e competências aplicadas e uma redução nas atribuições à dificuldade em ser caregiver, após a realização da 3ª entrevista. Pode-se verificar na tabela 2 que o número é sensivelmente igual em todas as entrevistas.

Denota-se que existem fatores que poderão refletir a razão de o número de participantes não ter diminuído nas atribuições à dificuldade em ser caregiver, após as 3ªs entrevistas (S7). Um desses fatores poderá advir de um sentimento de maior exigência pessoal por parte dos participantes, por já terem

praticado a situação e serem portadores de maior número de competências. Esta capacidade de autoanálise é essencial para a formação de um psicólogo, segundo a base de dados Onet, o psicólogo deverá ter conhecimentos e capacidades sobre a análise da sua performance. Esta afirmação indica a importância da realização de uma reflexão autocrítica (S6), como foi realizada em 2011/2012. Pode-se observar que o número de participantes referente à categoria “Dificuldade em ser caregiver” apresenta uma redução clara neste último momento. Pela análise das verbalizações percebe-se que ao fazerem uma análise global e não num momento após a realização das entrevistas, leva os participantes a desfazerem atribuições negativas, a si ou ao seu desempenho, em relação às duas entrevistas vivenciadas. Conduzindo-os assim a uma imagem integral do seu desenvolvimento ao longo do programa e um consequente sentimento de melhoria de competências aplicadas.

Apesar do número de participantes codificados nas categorias de “melhoria” e “competências aplicadas”, poderem indicar que a realização de uma 3ª entrevista não levou a auto percepção de melhoria das competências dos participantes, conseguimos observar dados que podem contradizer esta avaliação. Nos momentos seguintes à 3ª entrevista em 2010/2011 os participantes apresentam um discurso mais construído e positivo e referem que se sentem mais competentes após a realização desta última entrevista e que só a partir daí foram capazes de desempenhar de forma competente o seu papel. Um outro indicador desta conclusão são os participantes do ano 2011/2012 codificados na categoria “Realização de mais uma entrevista”.

P.3. O grupo alargado e o pequeno grupo são relevantes na criação de um contexto seguro para o desenvolvimento.

As categorias que emergiram na análise de dados, que permitem verificar o suporte ou não desta proposição foram subcategorias da dimensão “Satisfação”. A categoria “exploração interpares” apresenta as verbalizações dos participantes relativas à satisfação por terem a oportunidade de acesso às experiências dos outros assim como de poderem partilhar com o grupo e a turma as experiências das atividades. Na categoria “normalização” encontra-se o discurso de satisfação dos participantes por perceberem que os outros

viveram as mesmas sensações e experiências. Analisou-se a categoria “fonte de aprendizagem” relativa as verbalizações sobre o debriefing enquanto momento que se pode aprender sobre si e sobre os outros, ao nível das suas evoluções e do seu desempenho. Realizou-se também uma análise à categoria “Funcionamento do grupo”, que remete para as verbalizações dos participantes sobre o funcionamento e desempenho do grupo

Tabela 3 – Categorias que oferecem suporte para a proposição 3.

	Ano 2010/2011								Ano 2011/2012					
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Exploração interpares	0	1	8	4	1	5	1	1	0	5	1	0	8	3
Normalização	0	1	8	2	0	2	0	4	0	9	0	4	7	1
Fonte de Aprendizagem	0	2	10	5	0	14	1	18	0	19	2	2	12	7
Funcionamento do grupo	2	11	2	2	5	0	4	0	5	1	0	4	2	4

Legenda: Ano 2010/2011: S2 1ª entrevista; 1º debriefing; S5 2ª entrevista; S6 2º debriefing; S7 3ª entrevista; S8 3º debriefing. Ano 2011/2012: S1 1ª entrevista 1; S2 1º debriefing; S4 2ª entrevista; S5 2º debriefing; S6 reflexão final.

Verifica-se na tabela 3 que apenas na categoria *funcionamento do grupo*, o número de participantes é menor a seguir aos debriefings (2010/2011- S3;S6;S8; 2011/2012 - S2;S5). Nesta categoria a presença de participantes apresenta o seu valor mais alto após a primeira entrevista nos dois anos (2010/2011- S2; 2011/2012 – S1), sendo que o maior número de participantes 11 se faz representar no primeiro ano. Na categoria “*fonte de aprendizagem*” nota-se que no primeiro ano o número de participantes vai aumentando desde o primeiro (S3) debriefing 10 participantes, passando por 16 no segundo, até ao último (S8) 18 participantes. Já no ano 2011/2012 observa-se uma redução do primeiro (S2) 19 participantes para o segundo debriefing (S5) 12 participantes. Nota-se que no primeiro ano o número de participantes referentes à categoria *normalização* atingiu o seu valor mais alto 8 no momento procedente ao primeiro debriefing (S8) e o segundo mais acentuado após o terceiro debriefing (S8). Os participantes do segundo apresenta a mesma tendência, notando-se a sua presença de 9 a seguir ao primeiro debriefing (S2) e de 12 depois do segundo debriefing(S5).

O quadro 3 demonstra algumas das verbalizações dos participantes relativas à criação de um contexto seguro de desenvolvimento em pequeno e grande grupo.

Quadro 3 – Verbalizações que oferecem suporte para a proposição 3.

Exploração interpares

“..como sejam a inter-relação no nosso grupo, em que experimentamos emoções, opiniões, sentimos a união de estarmos ligados a um mesmo objectivo. Manifestamos e partilhamos sentimentos de ansiedade, o que levou a reduzir a mesma por ser algo "comum"..." (P2,S2)
“Uma vez mais, satisfez-me também a partilha de experiências entre os demais colegas de turma, que me pareceram mais ativos do que no primeiro *diebriefing*.” (P54,S5)

Normalização

“A troca de experiências ajudou-me imenso. Partilhar com os outros aquilo que sentimos na realização das primeiras entrevistas foi muito confortável e também ajudou muito, escutar as experiências dos colegas pois assim percebi que não fui a única a sentir o que senti.” (P5,S3)
“...a possibilidade de refletirmos acerca papeis que cada um desempenhou, em grande grupo sem qualquer tipo de julgamento(...) muitos se sentiram da mesma forma que eu e vivenciara as mesmas dificuldades...” (P26,S3)

Fonte de Aprendizagem

“Comparativamente à realização do debriefing anterior, posso afirmar que fiquei bastante mais satisfeita com este último. Senti-me muito mais à vontade para expor os meus sentimentos vivenciados no momento da realização das entrevistas, bem como partilhar a minha experiência com os colegas, o que outrora não fui capaz, talvez por receio e alguma ansiedade” (P35,S5)

Funcionamento do Grupo

“Penso que, com a ajuda do meu grupo, consegui melhorar a minha prestação e apercebi-me de uma evolução no nosso trabalho, sendo que realizamos estas entrevistas com mais seriedade, competências...” (P10, S5)
“...verificado que o nosso grupo funcionou bem, fez tal e qual como os outros, em alguns aspetos até melhor, o que despertou emoções positivas e optimistas...” (P13,S3)
“Apesar de estar nervosa (...) as colegas deram-me um feedback positivo e isso deixou-me mais confiante...” (P46,S1)

Legenda: P – Participante S - Sisdat

Discussão dos resultados à P3

Verifica-se pelas verbalizações codificadas nas diferentes categorias, que através das interações efetuadas tanto em grande como em pequeno grupo, os participantes vão criando um contexto seguro de desenvolvimento ao longo do programa.

Os participantes manifestam nos primeiros debriefings um estado de

maior ansiedade e alguns receios no que concerne à partilha das suas experiências. Estes receios vão de acordo ao que diz Hooper e Weinberg (2011), ou seja, que nos grupos as diferenças são muitas vezes encaradas como ameaças. O participante receia não ser entendido ou que a sua experiência difira da dos colegas. Podemos perceber pela análise das verbalizações contidas na categoria das normalizações, que os participantes sofrem uma redução da ativação do seu sistema medo, ao perceberem que os outros participantes sentiram e vivenciaram as mesmas experiências de uma forma similar, como se observa pelo excerto da verbalização do participante 35 *“Comparativamente à realização do debriefing anterior, posso afirmar que fiquei bastante mais satisfeita com este último. Senti-me muito mais à vontade para expor os meus sentimentos(...)o que outrora não fui capaz talvez por receio e alguma ansiedade.”*

Na criação de um contexto seguro as pequenas diferenças são mais fáceis de entender, quando existe uma similaridade e ressonância entre os constituintes do grupo (Hooper & Weinberg, 2011). A perceção de que é compreendido gera nos participantes um estado emocional positivo *“...verificado que o nosso grupo funcionou bem, fez tal e qual como os outros, em alguns aspetos até melhor, o que despertou emoções positivas e optimistas”* (P13) Estas perceções, assim como a forma como os comportamentos do participante são recebidos e respondidos no grande e no pequeno grupo, são codificados em modelos internos como nos diz Bowlby (citado em Heard et al, 2009). Nota-se que os participantes ao longo do tempo se sentem mais seguros em partilhar os sentimentos e vivências com o grupo por já terem efetuado codificações positivas nos seus modelos. Para além da compreensão pelo grande grupo os participantes referem que o desempenho do pequeno grupo lhes facilita e ajuda a desempenhar as atividades de uma forma cada vez mais eficaz *“Apesar de estar nervosa (...) as colegas deram-me um feedback positivo e isso deixou-me mais confiante...”* (P46).

Como refere McCluskey (2002), quando existe um ambiente seguro o suficiente o sistema de exploração é ativado. A ativação do sistema de exploração e partilha de interesses é mais clara nas verbalizações que os participantes fazem após os debriefings. Pois sentem que se relacionam de igual para igual na procura de um objetivo em comum e onde podem adquirir

conhecimentos e competências.

No que se refere ao impacto da alteração do design, pode-se verificar pelas verbalizações dos participantes do terceiro debriefing (S8) em relação as verbalizações sobre a reflexão final do ano 2011/2012, que existe um maior ambiente de segurança no primeiro ano através da realização de um terceiro debriefing. Os participantes partilham as suas vivências de uma forma mais livre, com índices mais baixos de ansiedade, como se observa pela excerto da verbalização do participante 9 *“O debriefing do terceiro momento de entrevista desenrolou-se numa ambiente bastante relaxado, onde o conceito de “grupo estranho” se esvaneceu...rapidamente se tornou num espaço de partilha voluntário, o que não aconteceu tão acentuadamente noutros momentos precedentes de Debriefing.”* São diversos os participantes que referem que foi no último debriefing que se verificou uma maior partilha de experiências e uma abertura mais significativa para exporem as suas vivências, como por exemplo refere o participante 8 *“permitiu uma maior partilha de opiniões e experiências...”* ou como indica o participante 30 *“...no último debriefing, verificou-se uma maior abertura e facilidade em expor as nossas experiências...”*. Já os participantes do segundo ano apresentam um discurso diferente no último momento (S6), pois a reflexão final é um momento onde não existente partilha de vivências em grande grupo. No entanto os participantes nesta atividade também apresentam verbalizações de acordo com a criação de um contexto seguro. Sendo que estas verbalizações são mais generalizadas sobre todos os debriefings e não tão centrada no último debriefing como os participantes do primeiro ano, como podemos observar pelo excerto da verbalização do participante 45 *“Após a realização das entrevistas, era feito na aula seguinte o debriefing (...).Esta atividade era do meu interesse pois penço que refletirem grupo me deu um leque mais abrangente de erros possíveis de cometer e que aqueles que eu cometi são erros comuns para quem se inicia nas entrevistas.”*

Segundo o acima referido confirma-se que os dados suportam esta proposição.

Reflexões Finais

Uma pessoa ao sentir preocupações e um sentimento de angústia e não conseguindo pelos seus próprios meios internos, regressar a um sentimento de bem-estar procura externamente uma fonte de apoio, com quem possa relacionar-se e voltar a ter um sentimento de bem-estar.

Os alunos de psicologia enquanto futuros profissionais do estudo do comportamento humano (Araújo, 2011) necessitam de ao longo do seu percurso de formação académica, adquirir competências de relacionamento, por forma a conseguirem manter vínculos afetivos com os *careseeker*. Podendo assim propiciar orientações aos *careseeker*, para que estes voltem a um estado de bem-estar, e que o seu sistema de exploração seja reativado. Com o objetivo de capacitar os alunos no desenvolvimento de competências de *empathic attunement*, foi desenvolvido um programa de desenvolvimento de competências de relacionamento empático. O nosso objetivo com este trabalho de investigação, prende-se com a verificação do impacto da alteração do design do programa no desenvolvimento de competências dos alunos. A alteração do design passou pela realização de três entrevistas num primeiro ano e num segundo na realização de apenas duas entrevistas e a inclusão de uma reflexão autocrítica final.

Através da análise das proposições identificadas para este estudo, observou-se a importância dos alunos terem a oportunidade de realizarem mais uma entrevista e mais um debriefing. Ao realizarem mais um debriefing foi possível verificar que a ativação do sistema de exploração torna-se mais vinculada. Os alunos através do debriefing têm a oportunidade de desfazer atribuições negativas sobre si ou/e sobre o seu desempenho. A partilha de experiências e sentimentos tanto em grande como em pequeno grupo, permite aos alunos uma sensação de compreensão e uma maior atribuição de significado ao que experienciaram. Notando-se que ao longo do tempo eles se sentem mais seguros e partilham as suas vivências mais abertamente. Sendo assim notório uma criação de um contexto seguro para o desenvolvimento. Uma maior repetição de atividades através da realização de uma terceira entrevista, assim como a oportunidade de poderem desempenhar vários papéis

nas entrevistas, faz transparecer um maior sentimento de melhoria e de competências aplicadas ao longo do programa.

Assim sendo percebe-se um maior impacto no desenvolvimento de competências no design realizado no primeiro ano. A oportunidade dos participantes poderem repetir as situações de entrevistas permite-lhes integrar e apurar mais vivamente as competências relacionais. A ocorrência de mais um debriefing foi também importante na criação de um contexto seguro de desenvolvimento. Os participantes ao poderem refletir em grande grupo, obtiveram uma visão mais clara e abrangente na atribuição de significados às suas experiências. No entanto a realização de uma reflexão final no segundo ano, permitiu aos participantes realizarem uma autocritica abrangendo todo o processo, enquanto os participantes no design do primeiro ano, apreciam os seus desenvolvimentos restringindo-se mais a cada momento e não à globalidade do programa. Seria importante numa aplicação futura do programa, adicionar-se a reflexão final ao design do primeiro ano.

Limitações e propostas de futuros estudos

Uma das principais limitações que se pode apontar a este estudo é a ausência de um acordo inter-codificador. Este acordo permitiria uma melhor qualidade nas inferências. Outra das limitações que se pode enumerar, é o investigador não ter tido a oportunidade de visualizar *in loco* algumas das atividades desenvolvidas no programa de desenvolvimento de relacionamento empático. Teria sido importante por exemplo a observação de um debriefing, para se perceber a postura adotada pelos alunos na partilha de sentimentos e experiências, tanto com os pares como com os docentes. Ao realizar-se o estudo qualitativo percebeu-se a necessidade de um maior espaço temporal para fazer uma análise mais aprofundada dos dados recolhidos.

Uma sugestão para uma futura investigação, passa pela elaboração de um estudo em que seja possível a criação de indicadores quantitativos por forma a aferir o sucesso do programa de desenvolvimento. Pois através do Sisdat é apenas possível perceber o sucesso ou não do programa pelas reflexões dos alunos. Posto isto, não é possível aferir se terminado o programa

os alunos estão realmente capacitados no desenvolvimento e aplicação de competências de relacionamento empático.

Referências Bibliográficas

- Araújo, P. (2011). *Ser Psicólogo*. Porto: Hmeditora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blanchard, R., & Blanchard, D. (1989). Antipredator Defensive Behaviors in a Visible Burrow System. *Journal of Comparative Psychology*, 103(1), 70-82.
- Bogdan, R. C., & Biklen, C. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss* (Vol. I). New York: Basic Books.
- Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses (2011). Diário da república, 2.ª série n.78 20 de Abril de 2011.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2008). *The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barret (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- De Castro, M., Ferreira, G., & Gonzalez, W. (2013). *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Rio Janeiro: Marsupial Editora.
- Foud, N., Hatcher, R., Collins, Jr., F., Grus, C., Kaslow, N., Madson, M., & Crossman, R. (2009). Competency Benchmarks: A Model for Understanding and Measuring Competence in Professional Psychology Across Training Levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 5-26.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5th ed.). São Paulo: Editora Atlas.

- Grantt, S., & Agazarian, Y. (2011). The group mind, systems-centred functional subgrouping and interpersonal neurobiology. In E. Hopper & H. Weinberg (Eds.), *The Social Unconscious In Persons, Groups and Societies* (1st ed., Vol. 1 Mainly Theory, pp. 111-115). London: Karnac.
- Heard, D., Lake, B., & McCluskey, U. (2009). *Attachment Therapy with Adolescents and Adults: Theory and Practice Post Bowlby*. London: Karnac Books.
- LeDoux, J. (2000). *O cérebro Emocional: As Misteriosas Estruturas da Vida Emocional*. Portugal: Editora Pergaminho.
- Lourenço, J., Guedes, M., Filipe, A., Almeida, L., & Moreira, M. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. V.N.Famalicão: Centro Atlântico, Lda.
- McCluskey, U. (2002). The Dynamics of Attachment and Systems-Centered Group Psychotherapy. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 6(2), 131-142.
- McCluskey, U. (2005) *To Be Met as a Person: the dynamics of attachment in professional encounters*. London: Karnac.
- McCluskey, U. (2010). Understanding the self and understanding therapy: an attachment perspective. *Context Magazine*, 107, 29-32.
- McCluskey, U. (2011). The Therapist as a fear-free caregiver: supporting change in the dynamic organisation of the self. *AUCC Journal*.
- McCluskey, U., Hooper, C., & Miller, L. (1999). Goal-Corrected Empathic Attunement: Developing and Rating the Concept within an Attachment Perspective. *Psychotherapy*, 36(1), 80-90.

- Miguez, Brandão, Pinto, Grande, & Saraiva: *Formação de Estudantes do Ensino Superior em Competências de Relacionamento Empático Orientado para Objetivos de Cuidado (Caregiver)*. In: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação 2013. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pena, L. & Oliveira, C. (2012). Auto-Organização e Psicoterapia. *Saúde Soc. São Paulo*, 21(3), 668-674
- Psis21 (2012). *Entrevista com Manuel Viegas Abreu, membro honorário da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. *Psis21*, 2, p. 18-20
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moares.
- Sable, P. (2004). Attachment, ethology and adult psychotherapy. *Attachment & Human Development*, 6(1), 3-19.
- Tasca, G. (2014). Attachment and group psychotherapy: Introduction to a special section. *Psychotherapy*, 51(1), 53-56.

ANEXOS

Anexo I – Sistema de Categorías

Nós de 1º nível	Nós de 2º nível	Nós de 3º nível	Nós de 4º nível	Definição operacional da categoria
1. Satisfação				Verbalizações relativas ao discurso do aluno relativo às suas satisfações.
	1.1. Apesar das dificuldades			Verbalizações relativas que apesar das dificuldades consegue realizar a tarefa
	1.2. Competências aplicadas			Verbalizações relativas as competências aplicadas e referem que estão satisfeitas com o seu desempenho nas atividades
	1.3. Dinâmica da cadeira			Os participantes verbalização satisfações para com as atividades e organização do programa de desenvolvimento de competências.
		1.3.1. Repetição da atividade		Verbalizações relativas à importância da repetição das atividades
		1.3.2. Valorização de sequência de papéis		Verbalizações relativas à importância de realizarem os 3 papéis
		1.3.3. Gravação das entrevistas		Verbalizações satisfatórias em relação à gravação de entrevistas
		1.3.4. Guião		Verbalizações relativas ao guião, à oportunidade de terem de criar um cenário
			1.3.4.1 Criação do Guião	Verbalizações relativas à satisfação por poderem ser os participantes a criar o guião
		1.3.5. Teor prático da UC		Verbalizações satisfatórias mediante o teor prático da Unidade Curricular
	1.4. Exploração de interesses futuros			Verbalizações relativas à implicação da atividade/situação no seu futuro; utilidade das atividades para o futuro profissional dos participantes. Impacto para a profissão futuro profissional
	1.5. Exploração interpares			Verbalizações relativas à exploração interpares.
		1.5.1. Conhecimento dos outros		Verbalizações de satisfação relativas à oportunidade de terem acesso à informação das experiências da situação dos outros

		1.5.2. Exploração conjunta da experiência		A possibilidade de partilharem com o grupo e a turma a experiência, as atividades realizadas.
	1.6. Fonte de Aprendizagem			Verbalizações relativas ao debriefing enquanto um momento em que se pode aprender - sobre os outros, sobre si mesmo, a nível das suas evoluções e do seu desempenho.
	1.7. Focalização			Verbalizações relativas ao exercício de focalização (relaxamento guiado).
	1.8. Melhoria			Verbalizações que traduzem a avaliação da melhoria em relação a momentos anteriores do processo
	1.9. Impacto do conhecimento teórico			Verbalizações relativas ao impacto da teoria
	1.10. Redução do ambiente interno de não suporte			Verbalizações que indicam que as atividades permitiram uma redução do ambiente interno de não suporte
	1.11. Funcionamento do Grupo			Verbalizações sobre o funcionamento e desempenho do grupo
	1.12. Normalização			Verbalizações de perceber que os outros viveram as mesmas sensações e experiências.
	1.13. Undo Predições Negativas			Verbalizações relativas à oportunidade de desfazer predições negativas em relação ao desempenho. Os participantes referem que tinham predições negativas que não se confirmaram
		1.13.1 Contribui para sentimentos de autorrealização		O Debriefing contribui para o participante se sentir realizado, que teve um bom desempenho
	1.14. Ausência de satisfações			Verbalizações relativas à ausência de Satisfação

Joel Rodrigues (2014, adaptado de Miguez & Brandão 2013/2014)

Nós de 1º nível	Nós de 2º nível	Nós de 3º nível	Nós de 4º nível	Definição operacional da categoria
2. Insatisfação				Verbalizações relativas ao discurso do aluno relativo às suas insatisfações
	2.1 Atribuições Externas			Verbalizações que traduzem atribuições externas. Alguma coisa no exterior impediu que eu fizesse melhor
		2.2.1 Frustração		Verbalizações relativas a referir que consideravam/esperavam que a situação fosse mais fácil
		2.2.2 Guião		Verbalizações relativas à ausência de informação do guião
			2.2.2.1 Ausência de guião	Verbalizações relativas à insatisfação por não terem guião na última entrevista
		2.2.3 Operacionalização da teoria		Verbalizações relativas à dificuldade da aplicação da teoria
		2.2.4. Questões de logística		Verbalizações relativas a aspetos logísticos da aula, horários, equipamentos etc.
			2.2.4.1 Impacto das câmaras	Verbalizações relativas ao impacto da presença de câmaras de filmar
			2.2.4.2 Espaço Físico	Verbalizações relativas ao espaço físico onde se realizam as atividades
		2.2.5 Avaliação negativa do design		Verbalizações relativas à avaliação negativa do design ou das atividades desenvolvidas no programa
			Tempo	Verbalizações relativas à insatisfação com o tempo de duração das atividades que é curto.
			Volume de Trabalho	Verbalizações relativas à ao volume de trabalho exigido na U.C.. Que é muito trabalho.
			Realização de mais entrevistas	Verbalizações relativas ao descontentamento por só se realizarem aquelas entrevistas

Joel Rodrigues (2014, adaptado de Miguez & Brandão 2013/2014)

	2.2 Atribuições Internas			Verbalizações que traduzem atribuições internas. Podem ser não punitivas (descreve factos, discurso é mais construtivo ou neutro) ou punitivas (não ser capaz, não ter valor, desconforto no desempenho dos papéis)
		2.2.1 Não Punitivas		Verbalizações que traduzem atribuições internas não punitivas (descreve factos, discurso é mais construtivo ou neutro)
			2.2.1.1 Nervosismo	Verbalizações onde o nervosismo é referido como um facto, sem ser numa lógica punitiva. Aceita como algo que é natural e vai sendo ultrapassado
		2.2.2 Punitivas		Verbalizações que traduzem atribuições internas punitivas (não ser capaz, não ter valor, desconforto no desempenho dos papéis)
			2.2.2.1 Avaliação crítica do self	Verbalizações relativas à sua avaliação pessoal como negativa. (por exemplo desiludida consigo mesma)
			2.2.2.2 Desempenho negativo	Verbalizações onde o participante refere que obteve um desempenho negativo mas de um modo geral e não específico ao papel que desempenhou.
			2.2.2.3 Dificuldade em ser caregiver	Verbalizações referentes à dificuldade ou mau desempenho enquanto caregiver
			2.2.2.4. Dificuldade em ser careseeker	Verbalizações referentes à dificuldade ou mau desempenho enquanto careseeker
			2.2.2.5. Dificuldade em ser investigador	Verbalizações referentes à dificuldade ou mau desempenho enquanto investigador
	2.3 Normalização da Insatisfação			Verbalizações relativas à insatisfação com algo ou em geral, como sendo necessário ou natural. O erro é normalizado
	2.4. Ausência de Insatisfação			Verbalizações relativas à ausência de insatisfação ou não referência.